CENTRE DE FORMATION POUR LES SECTEURS INFIRMIER ET DE SANTE (de l'ACN)
Avenue Hippocrate, 91
1200 Bruxelles

EPREUVE INTEGREE : « CA COMPTE POUR DES POINTS M'SIEUR SAUTELET ? »

L'utilisation de l'évaluation formative dans le cours de secourisme pour le brevet infirmier.

« *Il ne faut pas oublier que, par définition, un élève ne peut pas échouer en accomplissant une activité d'apprentissage puisqu'on lui propose de le faire précisément pour qu'il apprenne* » (Lens et Decruyenaere, 1991 in Viau R., 2006, p.145).

EPREUVE INTEGREE
Présentée par MORTIER Nathalie
En vue de l'obtention du Certificat d'Aptitude pédagogique
Année académique 2008-2009

Remerciements

Si j'ai pu arriver jusqu'à cette épreuve intégrée, c'est grâce à plusieurs personnes que je tenais à remercier maintenant.

Je tiens à adresser mes remerciements aux enseignants qui m'ont aidée et guidée depuis le début de ma formation. Leurs enseignements furent profitables.

Ensuite, ma gratitude se dirige vers Mme Joëlle Poelman pour bien avoir voulu m'encadrer dans ce travail, pour son temps, ses conseils et son aide précieuse qu'elle m'a fourni.

Je veux exprimer ma reconnaissance à Anne-Christine, Jérémy et Barbara pour leur compréhension et le mal qu'ils se sont donné pour accéder à certaines de mes demandes.

Je remercie également mes collègues du C.A.P. qui m'ont soutenue moralement par leur présence, leurs mots, leurs sourires et leur bonne humeur.

Enfin, merci à ma famille qui a contribuée à l'aboutissement de cette formation que ce soit en donnant de leur temps ou en m'écoutant. Un merci tout particulier à Killian et Kiara, mes enfants, pour leur patience envers moi.

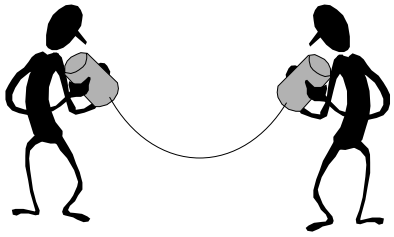
Que toute personne qui a contribué de près ou de loin à la réalisation de mon épreuve, trouve ici l'expression de mes sincères sentiments.

Table des matières

I.	**INTRODUCTION**	**1**
II.	**LA SITUATION : POURQUOI DES RESULTATS SI FAIBLES ?**	**3**
III.	**QUE M'ONT APPRIS MES RECHERCHES FACE A MA SITUATION ?**	**7**
	1. La cotation	7
	a) Les biais de la cotation	7
	b) La représentation de la cotation	8
	c) La motivation face à la cotation	9
	2. L'évaluation formative	10
	a) Différencier l'évaluation	11
	b) Utiliser et autoriser l'erreur	12
	c) Favoriser l'auto évaluation	13
	d) Identifier des critères et des indicateurs	14
	3. Propositions d'outils	15
	a) Fiches de verbalisation	15
	b) Les cibles	16
	c) Les lettres	16
	d) Le contrôle en cours de formation	17
	e) Les ceintures	17
	f) Le portfolio	18
	g) Le dossier d'apprentissage	18

4. Les différentes connaissances 20
a) Les connaissances déclaratives 20
b) Les connaissances procédurales 20
c) Les connaissances conditionnelles 20
IV. COMMENT UTILISER CES INFORMATIONS POUR CRÉER MON OUTIL ? **22**
1. Analyse de ma situation par la théorie des recherches et des cours du C.P.S.I. 22
a) Analyse de la cotation 22
b) Elaboration et analyse des objectifs 23
c) Les types de connaissances qui interviennent dans ma situation 24
d) Analyse des différents outils 25
- Fiches de verbalisation 25
- Les cibles 26
- Les lettres 26
- Le contrôle en cours de formation 27
- Les ceintures 27
- Le portfolio 28
- Le dossier d'apprentissage 28
2. Elaboration de mon outil 29
3. Réflexions sur mon outil 32
V. CONCLUSION **34**
VI. BIBLIOGRAPHIE **36**
ANNEXES

I. INTRODUCTION



Reprenons d'abord le sous-titre : «L'utilisation de l'évaluation formative dans le cours de secourisme pour le brevet infirmier ». Si j'ai choisi de travailler sur l'évaluation, c'est tout d'abord suite à un évènement survenu dans un cours dont je suis titulaire. Pour la première fois, j'évaluais oralement des apprenants en examen à la session de janvier. Mais les résultats m'ont surprise ; un tiers des apprenants n'avaient pas la moyenne requise des soixante pourcents ! Au départ, je fus déçue par ces résultats. Puis un mail d'une apprenante m'a forcée à me remettre en question ; elle m'avait écrit qu'elle s'étonnait de ses résultats et qu'elle voulait savoir ce qui n'avait pas été afin qu'elle puisse y remédier pour la session d'examens de juin... Je me suis demandée alors : qu'est-ce qui n'avait pas fonctionné ? Pourquoi tant de résultats si faibles ? Comment aider les apprenants à atteindre la réussite ? Le temps passant et les enseignements du C.P.S.I. étant de plus en plus concrets dans mon esprit, je me suis rendue compte qu'il manquait un élément clef dans la façon dont j'avais organisé mon cours : l'évaluation formative. Je me suis dit que l'année prochaine, je pouvais certainement faire mieux pour les apprenants, qu'il y avait moyen de les mener vers la réussite. Ce travail, et plus précisément la partie pratique, me servira dans ma profession. Ce qui explique ma motivation à l'avoir réalisé.

L'objectif de cette épreuve intégrée est donc de trouver des outils d'évaluation qui guident les apprenants vers la réussite. Des outils utilisables dans les classes que je serai susceptible d'avoir dans ma profession d'enseignante c'est-à-dire de futurs infirmiers brevetés[1]. Je me suis surtout attelée à trouver des outils que je pourrai mettre en place facilement en classe, tant pour les apprenants que pour moi-même en tant qu'enseignante. Mais aussi savoir pourquoi les élaborer d'une certaine façon et

[1] J'utiliserai dans ce travail indifféremment les termes d' « infirmier hospitalier » au masculin et au féminin.

comment les fabriquer, quels moyens mobiliser, à quoi faire attention lorsque je les établirai ?

Je commencerai par une description plus détaillée de la situation décrite succinctement ci-dessus, pour en venir au sujet principal qui est : l'évaluation formative. Du côté théorique, depuis les ouvrages consultés, je reprendrai une très courte analyse de l'évaluation traditionnelle qu'est la cotation ; les éléments qui peuvent la biaiser, la représentation qu'elle suscite et la motivation face à elle. Pour passer ensuite aux éléments importants de l'évaluation formative que sont la différenciation, l'erreur, l'auto-évaluation ainsi que les critères et indicateurs. Enfin, je décris les outils que j'ai pu répertorier au fil de ces lectures. Je pars de ce recueil d'informations, de cette partie théorique, pour créer mon outil qui sera spécifique à ma situation. Une analyse de ma situation face à la théorie débutera la partie pratique. Ensuite une analyse des différents outils sera faite pour aboutir à l'outil que je recherche depuis le début (expliqués au paragraphe précédent). J'essayerai de prendre du recul par rapport à cet outil afin d'en percevoir les pièges au moment de son utilisation. Mon épreuve intégrée, je la termine par une conclusion sur le travail réalisé et sur l'impact qu'il aura dans ma profession. La bibliographie des ressources consultées et les annexes clôturent ce cheminement.

II. LA SITUATION : POURQUOI DES RESULTATS SI FAIBLES ?

La situation s'est déroulée à l'institut Dominique Pire sur le site de Val Duchesse. Cet institut forme de futurs infirmiers hospitaliers. Les apprenants viennent de différents horizons : certains sortent de l'enseignement secondaire technique ou professionnel, d'autres travaillent déjà dans des institutions de soins comme aides-soignants, ou encore, ils viennent du chômage (avec maintien des allocations de chômage et dispense de pointage pour les demandeurs d'emplois)... Ils doivent tous néanmoins être en possession d'un CESS (certificat d'enseignement secondaire supérieur) ou, être en possession d'une attestation A de réussite en 6ème professionnelle ou soit, avoir réussi le jury central donnant accès aux études d'infirmier hospitalier ou encore être en possession d'un titre d'équivalence. Il n'y a pas non plus de tranche d'âge bien spécifique, les apprenants sont âgés de plus ou moins 18 à 50 ans. La plupart sont issus d'un milieu modeste. Certains viennent de l'étranger, surtout de France ou d'Afrique.

En première année, je suis titulaire du cours « soins généraux : besoin d'éviter les dangers ». Ce cours contient plusieurs gros chapitres dont le cours de secourisme. Pour ce cours, les classes étaient divisées en deux, ce qui faisait plus ou moins quinze à vingt apprenants par groupe. J'avais consacré le premier cours aux définitions, numéros de téléphone d'urgence, ... Le restant du cours, je l'ai enseigné à partir de cas pratiques. Par exemple, je plaçais un mannequin allongé au sol, un sapin de Noël éteint près de lui et un verre d'eau renversé à côté de lui. Je demandais aux apprenants ce qu'ils pensaient devoir faire face à cette situation et je partais de leurs réponses pour expliquer l'électrocution et les gestes à faire en cas d'électrocution. S'il m'était impossible d'utiliser un mannequin pour des raisons soit de local (par exemple, le local ne dispose pas de mannequin), soit de matériel (je ne pouvais évidemment pas détériorer un mannequin afin de rendre une brûlure plus vraie !), je décrivais alors

oralement une situation concrète. Par exemple : « Vous êtes invités chez des amis à un barbecue. C'est l'été, il fait chaud et comme vous n'habitez pas loin, vous y aller à pieds. Les deux enfants de vos amis jouent dans le jardin où vous prenez l'apéritif. Le barbecue est allumé mais cela ne va pas assez vite pour votre ami qui décide de rajouter de l'alcool à brûler par-dessus. Sa main s'enflamme, il laisse tomber la bouteille d'alcool à côté du barbecue... Que faites-vous ? ». Je leur laissais, dans ce cas, quelques minutes pour réfléchir individuellement et noter les étapes sur une feuille. Je faisais ensuite une mise en commun en questionnant oralement les apprenants, ils répondaient, j'acquiesçais ou je faisais modifier la réponse par un autre apprenant. A la fin de chaque sujet, je donnais aux apprenants des notes de cours qui reprenaient ce qu'on avait vu ensemble sous forme de procédure (voir annexe A). A la fin de ce cours de secourisme, les apprenants et moi, avons élaboré un schéma qui rassemblait toutes les procédures sous forme d'un plan d'action (voir annexe B).

Mon but, pour ce cours, était que les apprenants sachent prendre en charge une personne (ou plusieurs) dans un contexte d'accident. Je voulais qu'ils sachent : quoi faire en cas d'accident, comment intervenir, quels gestes poser, ...

Au premier trimestre, j'avais terminé d'enseigner ce volumineux chapitre et j'ai donc décidé d'interroger les apprenants sur ce chapitre à la session d'examens de janvier. Cette décision a été prise dans le but d'alléger leur session d'examens de juin. Effectivement, s'ils obtenaient la côte de quatorze sur vingt en janvier, ils étaient dispensés d'examen pour ce cours, en juin. Pour interroger tous les apprenants de première année, l'école m'avait octroyé plus ou moins deux jours. Vu le peu de temps que j'avais par apprenant (5 minutes), je ne savais pas les interroger sur la pratique. J'ai opté pour des questions où des cas pratiques étaient décris comme je l'avais fait en classe. Les noms avaient été tirés au sort pour l'ordre de passage. En effet, certains apprenants m'avaient fait part de leur sentiment d'injustice dans le fait de faire passer toujours les mêmes en premier et les mêmes en dernier lorsqu'ils devaient passer par ordre alphabétique des noms. J'avais donc réparti les apprenants sur ces deux jours, de manière aléatoire.

Au dernier cours que j'ai eu avec eux, avant le congé de Noël, le stress concernant la session d'examens commençait à les gagner. J'ai alors essayé de les rassurer en leur expliquant comment mon examen allait se dérouler : ils entraient un par un dans le local d'examen, ils tiraient une situation au sort (voir quelques exemples en annexe C), ils avaient 5 minutes de préparation, ils me présentaient leurs réponses (on en discutait si nécessaire) et ils tiraient une question plus théorique devant moi (voir quelques exemples en annexe D) à laquelle ils devaient répondre directement. Je leur ai également précisé que les situations seraient du même style que celles que j'avais décrites au cours et je leur ai cité quelques questions théoriques.

Les examens passés, j'ai remarqué que trente neuf pourcents des apprenants seulement obtiennent quatorze sur vingt ou plus. Et pire, j'ai été surprise également que trente trois pourcents des apprenants n'avaient même pas les soixante pourcents requis pour réussir s'ils étaient en fin d'année (tableau détaillé en annexe E).

La session d'examens de janvier et les délibérations étant finies, les apprenants avaient reçu leur bulletin. Quelques jours après, je recevais un mail d'une apprenante qui se questionnait ; elle m'a écrit : « [...] Pourriez-vous me dire ce que je n'ai pas réussi à mon examen de secourisme car je croyais avoir bien réussi... Comme ça, je pourrai m'améliorer en juin. [...] ». Je me suis repenchée sur son examen : elle avait obtenu la note de 11/20, elle avait tiré la question n°22 en pratique et la question sur le panneau « facilement inflammable » en théorie (voir annexes C et D). Elle avait bien réussi la théorie mais la question pratique avait posé problème : elle déplaçait une personne qui faisait un malaise. Elle n'avait pas su faire le lien entre la situation que nous avions vu en classe d'une personne diabétique qui faisait un malaise, et le malaise cardiaque de la situation d'examen. Je lui ai répondu qu'une personne qui faisait un malaise (quel qu'il soit) ne pouvait être déplacée. Elle m'a répondu alors qu'elle avait cherché dans son cours et qu'elle avait compris.

Ces résultats et ce mail m'ont obligée à prendre du recul par rapport à ce que j'avais fait durant le premier trimestre. Je voulais savoir pourquoi tant d'apprenants avaient obtenus des résultats si faibles ; qu'est-ce que j'avais fait, ou pas fait, pour

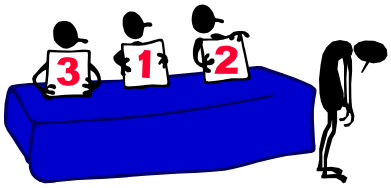
qu'ils n'atteignent pas la réussite ? Quels sont les moyens que je pouvais mettre en place pour les aider ?

III. QUE M'ONT APPRIS MES RECHERCHES FACE A MA SITUATION ?

Je précise qu'entre chaque sujet, je fais des réflexions personnelles qui me servent dans ma démarche, qui explique mes choix de sujet pour la théorie. Toutes les autres informations que je livre dans ce chapitre, sont une synthèse des livres, revues, notes, ... consultés.

Au départ, face à ma situation, j'ai questionné mes collègues qui ont plus d'expérience que moi dans l'école ; la plupart évaluent les apprenants durant l'année et reportent les points pour vingt pourcents de la cote en fin d'année. Mais je ne savais pas si cette façon de faire aurait guidé les apprenants vers la réussite. Je me suis donc d'abord penchée sur la question de la cotation.

1. La cotation



J'utilise, dans ce chapitre les termes de « cotation » et de « cote ». Tous ces termes ont, pour moi, la même signification : ce sont des points attribués par les enseignants aux apprenants.

a) Les biais de la cotation

A plusieurs reprises, des études en docimologie[2] ont démontrés qu'une même copie d'un même apprenant était cotée très différemment d'un enseignant à un autre

[2] Selon Le Grand Robert : « Science et pratique du contrôle des connaissances ».

(la différence allant parfois du simple au double !). Pourquoi cette différence ? Notamment parce que l'enseignant doit travailler avec des éléments qui peuvent l'influencer, ce sont des biais de l'évaluation (voir aussi annexe F), en voici quelques uns :

- L'établissement : les écoles dites « faibles » ont tendance à donner des cotes plus indulgentes, et inversement ;
- Le climat de classe : la cotation ici est utilisée comme récompense ou comme punition à un comportement de classe. C'est inspiré par le behaviorisme[3] ;
- La participation de l'apprenant : tout dépend de la sensibilité de chaque enseignant aux efforts et à la participation par l'apprenant ;
- L'histoire de l'enseignant : la relation que l'enseignant a eue avec la cotation et la signification qu'il a de celle-ci, peut influencer sa façon de coter ;
- Les caractéristiques de l'apprenant : le sexe, l'origine culturelle et social, le redoublement, ... de l'apprenant peuvent influencer la vision que l'enseignant a de l'apprenant et donc augmenter ou baisser une cotation ;
- Le moment de l'évaluation : l'enseignant, au moment où il évalue, peut-être influencé par l'apprenant qui précède, par son état de fatigue, par les travaux précédents du même apprenant, ... ;
- Les caractéristiques du travail : la présentation, les différents aspects évalués, des objectifs flous, ... peuvent s'influencer l'un, l'autre et donc influencer l'enseignant.

Ces éléments ne constituent pas une liste exhaustive mais servent à prendre du recul par rapport à une cote donnée à un apprenant.

b) La représentation de la cotation

Que représente, reflète une cote ? Il est clair que, selon que l'on pose la question aux enseignants, aux apprenants ou aux parents, la réponse sera la même bien que formulée différemment.

[3] Selon Le Grand Robert : « Théorie qui fait consister la psychologie dans l'étude scientifique et expérimentale du comportement, sans recours à l'introspection, au mentalisme, ni aux explications d'ordre physiologique, ni à la psychologie profonde »

Pour beaucoup de ces acteurs, la cotation est un droit de passage. Si l'apprenant a ses points, il a le droit de passer dans la classe supérieure, d'avoir son diplôme. Cette cote, en comparaison aux autres cotes de la classe, évaluera l'apprenant par rapport aux autres apprenants. La cote devient la jauge de l'apprenant. Les parents attendent le bulletin et ses cotes pour savoir si leur enfant suit à l'école, s'il est dans la moyenne de la classe. L'apprenant l'attend également mais avec l'appréhension de la réaction des parents et des enseignants. Finalement, la cote représente la clef de la réussite pour tous. Plus largement, la moyenne de la classe sera la jauge de cette classe par rapport à l'école. Une classe avec une moyenne basse est moins bien considérée par ces acteurs qu'une classe avec de hautes cotations. Encore plus largement, la moyenne d'une école peut faire sa réputation dans une ville par les mêmes mécanismes de points et de moyennes. Alors qu'au départ une cote peut être biaisée par plusieurs éléments !

Et si l'enseignant veut changer son système de cotation, abandonner les points pour un autre système d'évaluation ; l'établissement, les parents et les apprenants le rappelle à l'ordre sous prétexte qu'il leur faut une cote pour les moyennes, qu'il faut 60% pour passer, ...

c) La motivation face à la cotation

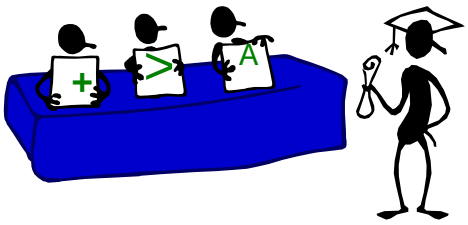
La cotation motive, ou pas, les apprenants à poursuivre, ou abandonner, les efforts fournis jusqu'ici.

Une mauvaise cote peut, parfois, motiver certains apprenants. L'apprenant peut voir cette cote comme un défi à relever et il le fera d'autant plus si les adultes qui l'entourent (parents, enseignants, éducateurs, ...) le voient comme tel. Inversement, cette mauvaise cote peut décourager un apprenant si elle n'est pas accompagnée d'une discussion, explication, ... (voir annexe G). Il y a également une autre façon de voir la motivation face à la cotation. Reprenons l'apprenant pour qui la mauvaise cote devient un défi. Imaginons que cet apprenant essaye de relever de toutes ses forces ce défi. A la place d'un 2/20, cote de départ, il obtient un 6/20. Malgré le progrès accompli,

il n'a pas encore la moyenne requise pour les niveaux fixés. L'apprenant risque de laisser tomber, de se démotiver. Rolland Viau (2006) schématise cette motivation (voir annexe H) en expliquant que la contrôlabilité d'une activité est un déterminant de la motivation pour l'apprenant. Et puis, à force d'avoir de mauvaise cote (accompagnées parfois de réactions négatives des adultes), l'apprenant fini par se dire qu'il vaut cette mauvaise cote. C'est la théorie des prophéties auto réalisatrices.

Finalement, la cotation est-elle un bon moyen d'évaluer pour faire réussir l'apprenant ? Je ne le pense pas, pas dans ma situation. Mais alors, que dois-je mettre en œuvre pour rendre possible la réussite des apprenants ? Avec l'expérience, les conseils et les enseignements dispensés au C.P.S.I., j'ai remarqué que je n'avais pas fait d'évaluation en cours. En effet, je pensais avoir joué la transparence envers les apprenants en leur disant comment l'examen allait se dérouler et le style de question que j'allais poser. Mais je n'avais fait aucune évaluation durant tous le cours. Si on veut faire de l'évaluation un instrument de la réussite, un outil contre l'échec scolaire, il faut qu'elle soit formative.

2. L'évaluation formative



Le terme d' « évaluation » est définie dans le Larousse (2009) comme l' « action d'évaluer, de déterminer la valeur de quelque chose. La quantité, valeur ainsi établie ». Pour l'autre partie, le Larousse (2009) nous renvoie au verbe « former » quand on lit la définition de « formatif » (« qui sert à former »). La définition première de « former » est « façonner quelqu'un, quelque chose ». En pédagogie, ces deux termes s'associent et, si on en fait de même, la définition peut devenir : « déterminer la valeur du façonnage de quelqu'un ». Cette définition me généralise bien ce qu'on entend par « évaluation formative ».

Mais derrière ces mots, se cache plusieurs éléments à retrouver dans l'évaluation, dont le principal est de recentrer l'apprentissage sur l'apprenant, le rendre plus autonome. Ainsi, l'apprenant sera motivé non plus pour la cote qu'il pourrait obtenir, mais pour l'intérêt qu'il a réussir. Je présente ici ces éléments un à un.

a) Différencier l'évaluation

Si l'évaluation n'est pas adaptée aux apprenants, il est normal que les objectifs fixés ne soient pas atteints. Il faut dès lors d'abord savoir quels sont les différentes évaluations.

Au début de l'année, établir un diagnostique de la classe, permet à l'enseignant de connaître les aptitudes des apprenants. Il ne sert à rien de commencer une formation si les apprenants n'ont pas les capacités requises à cette formation. Par exemple, des apprenants ne sachant pas écrire en français, ne sauront pas réaliser une épreuve intégrée. C'est ce qu'on appelle l'évaluation diagnostique.

Plus individuellement, chaque apprenant a ses connaissances, son rythme et ses méthodes de travail qui lui sont propres. Il faut alors, autant que possible, adapter l'évaluation aussi à chaque apprenant. Ce qui est acquis en connaissance pour un apprenant, ne l'est pas forcément pour un autre. Le fonctionnement mental individuel est à prendre en compte car différent pour chaque apprenant. Varier les façons d'évaluer (questions choix multiples, questions ouvertes, test de connaissance, étude de cas, recherche personnelle, ...) touche le fonctionnement mental de plusieurs apprenants. Puisque les apprenants ont aussi des rythmes d'apprentissage différents, les objectifs seront atteints à leur propre rythme avec une échéance (lors d'une évaluation sommative ou certificative, dont je parle plus loin). L'évaluation formative servira alors à l'apprenant à se situer par rapport aux objectifs fixés, à réajuster son apprentissage face aux difficultés rencontrées. A l'enseignant, elle servira à avoir une rétroaction sur l'avancement des apprentissages et de palier aux difficultés rencontrées. Cette évaluation se fait durant la formation.

La troisième évaluation possible, est l'évaluation sommative. Elle est dite normative lorsqu'elle compare les acquis d'un apprenant par rapport aux autres. Ou critériée lorsqu'elle mesure les acquis d'un apprenant seul afin de savoir s'il peut poursuivre les étapes suivantes de la formation. Celle-ci se fait en fin de cours, en fin de chapitre, ... C'est l'échéance qui établit le bilan sur les objectifs fixés au début : sont-ils atteints ? En général, elle se fait par l'enseignant uniquement et est donc peu transparente.

Enfin la dernière évaluation, est l'évaluation certificative. Elle ressemble à l'évaluation sommative. L'évaluation certificative est aussi réalisée par l'enseignant et établit le bilan sur les objectifs fixés au début de formation. L'évaluation certificative se démarque plus de l'évaluation sommative parce qu'elle établit le bilan des acquis de l'apprenant au terme de sa formation et délivre, si elle est réussie, un certificat, un diplôme de la formation.

Ces évaluations peuvent se superposées en terme de fonction. Une évaluation formative peut devenir diagnostique si elle est utilisée pour connaître le niveau d'un apprenant, d'une classe. Aussi, une évaluation sommative peut être considérée comme formative puisqu'elle indique le niveau de maîtrise des objectifs fixés. Un apprenant qui échoue à une évaluation certificative, peut s'en servir de façon formative (s'il s'en sert pour évoluer l'année de redoublement par exemple). L'important est de bien définir à l'apprenant, avant l'évaluation, le but exact de l'évaluation proposée.

b) Utiliser et autoriser l'erreur

Si l'évaluation est tout le temps sommative ou certificative, alors l'apprenant finit par cacher ses erreurs car chaque essai infructueux est sanctionné par l'échec. Selon Jean-Pierre Astolfi (in Dan Draghici A., 2002) « lorsque l'erreur est assimilée à une faute, elle est à la charge de l'élève ». Il faut considérer l'erreur autrement.

Utiliser l'erreur pour que l'apprenant puisse voir où il en est dans son apprentissage, voir ce qu'il ne maîtrise pas encore. L'erreur doit être vue comme un tremplin vers la réussite. Les commentaires doivent prédominés sur la copie de l'apprenant (même si cette évaluation est sommative). Ces mêmes commentaires doivent aussi relever ce que l'apprenant a bien réussi, ne pas souligner uniquement les erreurs ou les échecs. Ainsi, l'apprenant ne se sous-estime pas, il ne peut pas conclure qu'il a tout raté. L'erreur devient une aide pour l'apprenant qui peut se demander s'il a bien choisi sa méthode de travail, s'il a atteint les compétences fixées, ce qu'il peut améliorer. Cette erreur est aussi appelée par Jean-Pierre Astolfi (in Dan Draghici A., 2002) « indicateur de processus [...] témoin des processus intellectuels en cours [...] L'erreur devient alors créatrice au lieu d'être destructrice ».

Mais, l'évaluation devient une aide aussi pour l'enseignant qui peut comprendre le fonctionnement mental de l'apprenant en difficultés et dès lors adapter ses méthodes d'enseignement afin de mieux aider l'apprenant. Jean-Pierre Astolfi (in Dan Draghici A., 2002) dit d'ailleurs : « Quand l'erreur est assimilée à un "bogue", elle est à la charge du concepteur de programme qui ne s'est pas suffisamment adapté au niveau réel de l'élève ».

c) Favoriser l'auto-évaluation

Il faut que l'apprenant soit l'acteur de son évaluation, qu'il participe à l'évaluation. L'évaluation ne doit pas être « l'affaire » exclusive de l'enseignant mais aussi celle de l'apprenant. L'évaluation de l'enseignant deviendra alors l'écho de celle de l'apprenant.

Si on différencie l'évaluation (comme vu ci-dessus), l'apprenant prend déjà plus de place au centre de son apprentissage. Plus encore ; qu'il devienne le maître de son évaluation, de son apprentissage. Pour cela, il faut donner à l'apprenant les moyens de s'auto-évaluer. En lui donnant du temps pour le faire et des outils (grille, procédure, critères d'évaluation, ...), construits avec lui dans l'idéal, qui lui permette de le faire.

d) Identifier des critères et des indicateurs

Les critères et les indicateurs sont des éléments essentiels pour aider les apprenants à s'auto-évaluer. Les critères sont les attentes des enseignants vis-à-vis des apprenants par rapport aux objectifs fixés, c'est « la qualité que l'on estime être légitimement en droit d'attendre d'une production. Il est construit à partir d'un cadre de référence (programme, Décret-Missions, ...) » (SeRDeP, 2001). Les indicateurs sont les guides, les marqueurs d'une production d'apprenant qui prouvent que ces objectifs sont atteints, c'est « un élément recueilli dans la production, qui permet de se prononcer sur la façon dont les attentes (traduites en critères) sont satisfaites » (SeRDeP, 2001).

Ils sont mis dans les grilles, les fiches, ... avec lesquelles l'apprenant va s'auto-évaluer (voir annexe I). Ils permettent aux apprenants de clarifier ce qu'on attend d'eux, ils apportent de la transparence ; les apprenants auront la possibilité de vérifier leur travail à tout moment vis-à-vis de ces grilles.

Tout ceci tente à démontrer que l'évaluation formative peut laisser voir à l'apprenant que l'enseignant se préoccupe de la connaissance qu'il a de la matière, des progrès qu'il fait et de la responsabilité qui lui incombe dans le processus d'évaluation. Ce processus de rétroaction sur l'apprentissage que l'apprenant accompli, l'aide à atteindre les objectifs visés et donc à réussir. Mais comment mettre ces éléments en œuvre en pratique ?

3. Propositions d'outils

Je décris ici quelques outils, quelques pistes utilisées parfois par des enseignants, que j'ai trouvés intéressants au fil de mes lectures. Ces outils contiennent certains éléments que je viens de décrire.

a) Fiches de verbalisation

Ces fiches sont des évaluations formatives ponctuelles où c'est l'apprenant qui s'auto-évalue. L'enseignant peut soit proposer aux apprenants de les faire (l'auto-évaluation est alors libre), soit il prévoit régulièrement un moment où il accompagne les apprenants pour le faire.

Elles peuvent se faire oralement ou par écrit. Elles peuvent être lues par l'enseignant ou pas, c'est l'apprenant qui décide.

Ces fiches sont réalisées par l'enseignant et se composent de questions telles que :

- Ce que j'ai appris ;
- Ce que je croyais ;
- Ce qui a été difficile ;
- Ce que j'ai fait pour y arriver ;
- Ce que je propose au professeur ou à la classe pour y arriver au mieux ;
- ...

b) Les cibles

Elles ressemblent à des cibles de tir à l'arc ou de fléchettes (voir annexe J).

Elles sont séparées en quartiers qui reprennent les critères fixés en début de cours ou d'année. Elles comportent des cercles concentriques que les apprenants hachurent ou y mettent un point, une croix en fonction de l'atteinte ou non des critères.

Selon la cible, l'objectif est atteint lorsque l'apprenant arrive au centre ou, au contraire, lorsqu'il a hachuré la partie la plus externe.

Elles reprennent parfois aussi un espace où des annotations écrites complètes l'évaluation.

Ces cibles peuvent être utilisées de la même manière par les enseignants. Cela permet aux apprenants de voir comment les enseignants voient leur production et vice-versa. Cette comparaison peut débuter une discussion entre l'apprenant et l'enseignant en vue d'analyser l'évaluation de l'apprenant.

c) Les lettres

Les notes sont remplacées par quatre ou cinq lettres, de A à D ou E (voir annexe K). Ces lettres peuvent être en rapport avec un tableau sur lequel sont repris les critères, les compétences à atteindre. Ainsi l'apprenant sait se situer dans ce tableau pour voir où il en est.

Les lettres peuvent être écrites en couleur ou accompagnées d'un signe « + » ou « - » selon le renforçateur que l'on veut y mettre. Par exemple : un B+ peut signifier que l'objectif est atteint avec quelques oublis.

Si l'enseignant rencontre une difficulté à évaluer l'apprenant, qu'il n'arrive pas à lui attribuer une lettre ; il lui est conseillé de demander l'avis à l'apprenant-même en y ayant réfléchi auparavant.

d) Le contrôle en cours de formation

L'apprenant est, dans ce cas, évalué tout au long de sa formation sur les savoirs de base. Il est suggéré d'évaluer de façon formative pour que l'apprenant puisse s'améliorer.

En fin d'année, l'apprenant est alors évalué sur des compétences plus complexes où les savoirs de base doivent être maîtrisés afin d'y arriver.

e) Les ceintures

Méthode empruntée aux arts martiaux. Les ceintures possède un sujet : ceinture d'écrivain, de scientifique, ..., et sont de couleurs différentes (noir, marron, jaune, ...) Les couleurs sont répertoriées dans un tableau qui contient des exemples concrets pour que l'apprenant puisse s'y référer (trois exemples sont consultables en annexe L).

Cet outil se base sur la coopération entre les apprenants ; un apprenant avec une ceinture basse va voir un expert avec une ceinture d'une couleur supérieure.

Au départ la ceinture est diagnostique : elle évalue les compétences déjà maîtrisées. Elle est formative en cours d'apprentissage : elle n'est pas obtenue tant que la compétence supérieure n'est pas maîtrisée. Enfin, elle est certificative lorsque la maîtrise de la compétence est acquise. Une ceinture certificative ne peut être enlevée une fois qu'elle est donnée. L'apprenant doit présenter une fois par mois un passage de ceinture lors duquel il doit, non seulement, prouver qu'il maîtrise la compétence supérieure mais aussi qu'il maîtrise encore les compétences inférieures, préalablement acquises, en effectuant moins de cinq erreurs dans ces compétences. Sinon, la ceinture supérieure ne lui sera pas attribuée.

f) Le portfolio

Il se compose d'une grille d'évaluation personnelle à l'apprenant où sont cochées les compétences acquises ou pas.

Il contient également des fiches où les objectifs attendus sont repris en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être ainsi qu'un mode d'emploi des tâches à réaliser pour atteindre ces objectifs. Ces fiches contiennent les mêmes compétences que les grilles dans le but de faciliter l'auto-évaluation de l'apprenant.

Régulièrement (de deux fois par an à une fois par mois), les apprenants analysent et notent dans leur portfolio les points forts, les progrès et les lacunes. Ils doivent détailler ces analyses en trois temps : sélection d'un travail avec son résultat, analyse et mise en œuvre de moyens pour changer ce résultat. Ce sont les apprenants qui choisissent ce qu'ils y mettent, parfois avec l'aide de l'enseignant. Ce sont, à nouveau, eux qui présentent leur portfolio aux parents lors de réunions.

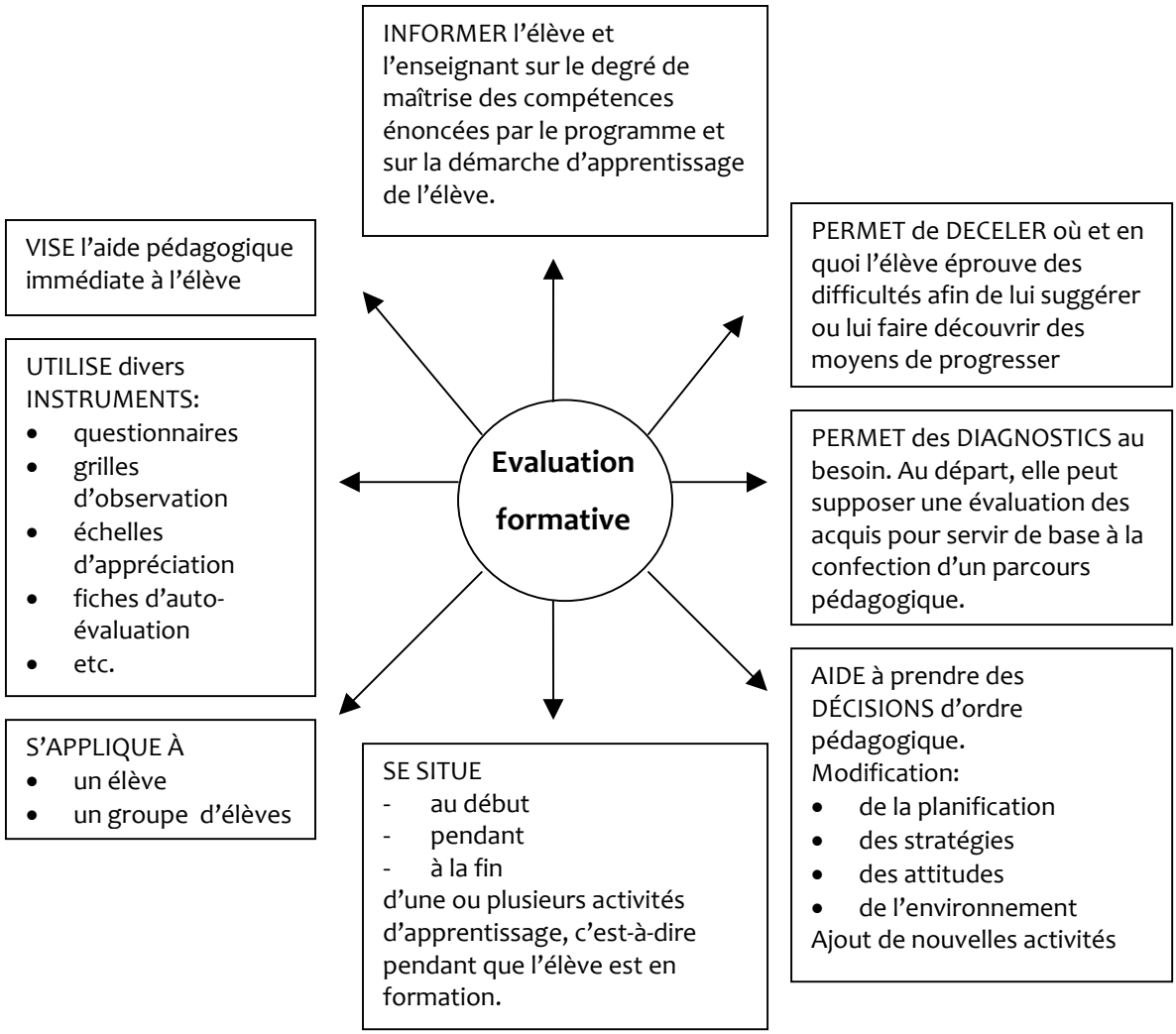
g) Le dossier d'apprentissage

C'est un outil qui « suit » l'apprenant tout au long de l'année (voire de plusieurs années). Il comporte une ou plusieurs disciplines.

Il débute avec une feuille qui reprend les compétences fixées par le programme. Il se présente souvent sous forme de farde qui reprend le(s) cours (les notes de cours, les documents remis par l'enseignant, ...), les productions (les manuels d'utilisation, les évaluations de toutes sortes, ...) et le journal d'apprentissage (les réflexions, les évolutions, ...) sur le(s) discipline(s).

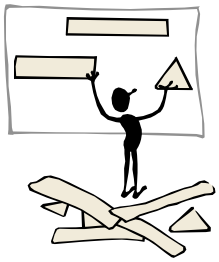
En conclusion, je remarque que tous ces outils, toutes ces pistes essayent de prôner les éléments dont j'ai parlé plus tôt. Chacun avec sa méthode, sa façon de faire, guide l'apprenant vers la réussite. Le schéma, proposé dans le document du FESeC

« Quand il s'agit d'évaluer... » (SeRDeP, 2001), résume bien ces éléments de l'évaluation formative :


INFORMER l'élève et l'enseignant sur le degré de maîtrise des compétences énoncées par le programme et sur la démarche d'apprentissage de l'élève.
VISE l'aide pédagogique immédiate à l'élève
PERMET de DECELER où et en quoi l'élève éprouve des difficultés afin de lui suggérer ou lui faire découvrir des moyens de progresser
UTILISE divers INSTRUMENTS:
• questionnaires
• grilles d'observation
• échelles d'appréciation
• fiches d'auto-évaluation
• etc.
Evaluation formative
PERMET des DIAGNOSTICS au besoin. Au départ, elle peut supposer une évaluation des acquis pour servir de base à la confection d'un parcours pédagogique.
S'APPLIQUE À
• un élève
• un groupe d'élèves
AIDE à prendre des DÉCISIONS d'ordre pédagogique.
Modification:
• de la planification
• des stratégies
• des attitudes
• de l'environnement
Ajout de nouvelles activités
SE SITUE
- au début
- pendant
- à la fin
d'une ou plusieurs activités d'apprentissage, c'est-à-dire pendant que l'élève est en formation.

Avant d'analyser et de mettre réellement en pratique cette théorie, je reviens un instant sur ma situation de départ. Avec le recul, j'ai remarqué que l'étudiante (dont je parle dans ma situation) avait assimilé la théorie et les procédures. Elle n'avait eu aucun problème à reconnaître le panneau. Par contre, elle n'avait pas su reconnaître le problème et donc elle a suivi la mauvaise procédure. Une fois éclairée sur la situation de la question, elle connaissait assez bien la procédure à suivre. Ce recul m'a poussée à me demander de quelle connaissance il s'agissait.

4. Les différentes connaissances



Pour ce chapitre, je reprends une partie des tableaux détaillés et très clairs d'Annie Presseau (2004) sous forme écrite. Les tableaux complets sont consultables en annexe (voir annexe M).

Il existe trois types de connaissances : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles. Les connaissances déclaratives se trouvent dans la catégorie de la théorie, tandis que les deux autres connaissances sont plus de la catégorie de la pratique.

a) Les connaissances déclaratives

Ces connaissances répondent à la question « Quoi ? », elles permettent le savoir (règles, principes, ...). Par contre, elles ne permettent pas aux apprenants de savoir comment, quand et pourquoi utiliser ses savoirs.

b) Les connaissances procédurales

Elles répondent au « Comment ? », elles permettent le savoir-faire (actions, procédures, ...). Attention, elles n'offrent pas aux apprenants la possibilité de savoir quand et pourquoi ils doivent utiliser le savoir-faire.

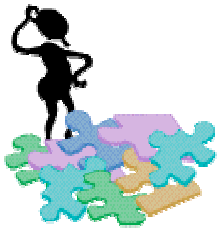
c) Les connaissances conditionnelles

C'est ici que les apprenants peuvent répondre au « Quand ? » et « Pourquoi ? ». Ces connaissances permettent de reconnaître (classifications, catégorisations, ...). Le

danger est de penser que les apprenants pourront mobiliser ces connaissances dans d'autres contextes et à d'autres moments.

Il est important de les différencier : en déterminant le type de connaissance visé, l'enseignant adoptera la méthode appropriée à son apprentissage. De plus, l'enseignant doit avoir recours aux trois types de connaissances simultanément afin de favoriser l'assimilation et la coordination de celles-ci par les apprenants.

IV. COMMENT UTILISER CES INFORMATIONS POUR CRÉER MON OUTIL ?



1. Analyse de ma situation par la théorie des recherches et des cours du C.P.S.I.

a) Analyse de la cotation

Comme je l'ai dit dans mes recherches sur la cotation, je ne pense pas que ce soit le moyen idéal d'évaluer les apprenants dans ma situation. Car elle peut être biaisée et donc ne reflète pas vraiment ce qu'on veut évaluer (comme l'effort fourni, l'évolution, ...). Et puis parce qu'en elle-même, elle porte de lourdes conséquences par rapport à ce que l'on en fait (passage dans une autre classe, pression pour l'apprenant, ...).

Par contre, la cotation peut être demandée aux enseignants lors d'évaluations certificatives par les établissements qui ont besoin de points et de moyennes pour délivrer le certificat ou le diplôme.

Ce dont j'ai besoin, vis-à-vis de ma situation, c'est une évaluation qui permet aux apprenants de réussir, au final, l'évaluation sommative (comme dans ma situation, en janvier) ou certificative (dans ce cas, en juin).

b) Elaboration et analyse des objectifs

Tout d'abord, un petit rappel du moment de ma situation ; j'ai donné ce cours de secourisme en début d'année. Je n'avais pas encore mis en pratique des objectifs, la notion d'objectif n'était pas claire pour moi et je ne savais pas encore non plus ce qu'était un objectif opérationnel ou général. Ceci explique que je n'avais pas encore d'objectifs pédagogiques pour ce cours.

A présent voici l'objectif général que je pourrais mettre en début de cours : à la fin du chapitre sur le secourisme, les apprenants de première année d'infirmiers hospitaliers seront capables de prendre en charge une situation d'accident. Et les objectifs opérationnels : l'apprenant sera capable seul, en dix minutes (plus dix minutes de préparation), de :

- définir dans ses propres mots, les termes relatifs au secourisme ;
- identifier les panneaux d'obligation, d'interdiction, d'avertissement, des différents produits chimiques, de secours et d'incendie à partir de reproductions des panneaux.
- déterminer la meilleure procédure à mettre en place à partir d'une situation donnée d'accident ;
- appliquer les gestes utiles au secourisme suivant la situation d'accident donné ;
- exécuter ou décrire oralement les étapes de la procédure choisie.

Ces objectifs doivent être donnés aux apprenants en début de cours. Cela leur donne une structure. Ils permettent de savoir ce qu'on attend d'eux pendant le cours, ils donnent du sens aux tâches que l'enseignant leur propose. En fin de cours, ces objectifs donnent aux apprenants de la transparence pour l'évaluation.

Pour déterminer le degré de complexité de ces objectifs, j'utilise la taxonomie de Bloom (in Sousa A., 2002). « Définir dans ses propres mots, les termes relatifs au secourisme » et « identifier les panneaux d'obligation, d'interdiction, d'avertissement, des différents produits chimiques, de secours et d'incendie à partir de reproductions

des panneaux » se placent dans le premier niveau, la connaissance. « Appliquer les gestes utiles au secourisme suivant la situation d'accident donné » et « exécuter ou décrire oralement les étapes de la procédure choisie » font partie du troisième niveau, l'application. Enfin, « déterminer la meilleure procédure à mettre en place à partir d'une situation d'accident donnée » est du sixième niveau, l'évaluation.

Face à cette analyse des objectifs fixés, je remarque que le dernier objectif fait partie du plus haut degré de complexité. En me repenchant sur les examens des apprenants, j'ai remarqué que sur ceux qui n'ont pas eu la dispense[4], la plupart n'ont pas atteint cet objectif qui est pourtant primordial en secourisme. En général, ils arrivaient à répondre aux questions de théorie mais ils avaient difficile à trouver la bonne procédure face à la situation qu'ils avaient tirées au sort. Ceci peut donc en partie expliquer le taux de réussite faible.

c) Les types de connaissances qui interviennent dans ma situation

Analyser les connaissances reprises dans le cours de secourisme, me permettra de voir quelles connaissances posaient le plus problème aux apprenants, d'ajuster au mieux mes évaluations formatives ainsi que les méthodes d'apprentissage que je leur propose. Ou du moins de savoir à quel moment de l'apprentissage des apprenants je devrai être plus attentive lorsque je donnerai ce cours.

En me basant sur les explications des différentes connaissances, je constate que le cours de secourisme regroupe les trois types de connaissances.

Tout d'abord, les connaissances déclaratives. Le premier cours avait été consacré aux définitions, aux numéros de téléphone en cas d'urgence, ... Ce sont les bases à savoir appliquées dans les procédures par la suite. Par exemple, si l'apprenant veut appeler les secours, il doit connaître le numéro de téléphone qu'il doit composer.

[4] Pour rappel, les apprenants obtenaient une dispense de l'examen de secourisme en juin s'ils obtenaient la note de quatorze sur vingt ou plus.

Les autres cours sont plus du domaine des connaissances procédurales et conditionnelles (que je développerai au paragraphe suivant). En effet, les procédures à suivre sont mimées en classe à partir de cas pratique (avec mannequin ou sans quand cela ne m'était pas possible). Par exemple, elles permettent aux apprenants de savoir comment faire correctement la manœuvre de Heimlich en cas d'étouffement.

Les connaissances conditionnelles doivent permettre aux apprenants de savoir à quel moment ils doivent appliquer les procédures. Elles leur permettent de savoir quelle procédure choisir face à une situation donnée. Par exemple, l'apprenant doit reconnaître un malaise cardiaque et utiliser la procédure des malaises à ce moment-là et non une autre procédure. C'est cette erreur-ci que l'apprenante, qui m'avait envoyé un mail, avait faite.

Encore une fois, la plupart des apprenants qui ont échoués, ont butés sur ces dernières connaissances. Ils n'ont pas su, en général, déterminer la bonne procédure à suivre face à la situation qu'ils avaient tirées au sort.

d) Analyse des différents outils

- Fiches de verbalisation

Je les ai retenues car elles donnent la possibilité aux apprenants de réfléchir, d'analyser le comment ils apprennent, c'est apprendre à apprendre. Les affirmations sont formulées de manière à ce que les apprenants réfléchissent sur leur méthode d'apprentissage.

L'utilisation du « je » rende les fiches plus personnelles. Je crois qu'ils auront plus facile à s'approprier cette méthode si les affirmations sont formulées de manière à ce que les apprenants ont l'impression de parler et réfléchir par eux-mêmes.

Je penche pour le faire avec eux ou d'avoir une discussion sur ces fiches avec eux, après qu'ils aient répondu aux affirmations. Les laisser libre de les faire m'expose à ce

que les apprenants ne le fassent pas lorsque c'est nécessaire ou, les utilisent mal. Je les placerai plutôt après l'évaluation, lorsque celle-ci n'est pas réussie.

Dans mon outil, je devrai penser à faire une fiche de verbalisation qui aidera les apprenants à réfléchir sur leurs méthodes d'apprentissage.

- Les cibles

Elles ont l'avantage d'être facile d'utilisations car très visuelles et rapidement complétées. En plus, les apprenants qui ont des difficultés d'écrire en français (c'est-à-dire beaucoup d'apprenants dans ma situation car la plupart proviennent de l'étranger) n'ont pas peur de faire des fautes d'orthographe, surtout si c'est vu par le professeur.

Par contre, elles ne permettent d'avoir que quelques critères ou indicateurs. En effet, il serait assez difficile de mettre plus de dix critères sur une même cible, auquel cas, elle deviendrait illisible. Dans le cas de nombreux critères, je pense plus judicieux de faire plusieurs cibles.

Très visuelles, elles seront probablement moins efficaces sur des apprenants auditifs.

Quand je réaliserai mon outil, je veillerai à mon public cible, est-il visuel, auditif ? Je devrai également garder à l'esprit que la plupart des apprenants ont des problèmes d'orthographe.

- Les lettres

Elles me paraissent intéressantes pour une chose : les moyennes. Elles évitent des moyennes de plusieurs cotes avec des décimales sans fin. En effet, si un apprenant obtient 13,5, 11 et 8 sur 20, sa moyenne sera de 18,83... (et encore, ici ce n'est qu'avec trois cotes). Une moyenne de deux C+ et un A- n'est pas possible. Elles empêchent

donc, à mon avis, aux apprenants de s'accrocher plus à leurs points qu'à leur évolution. Je pense qu'un apprenant se sentira plus fier d'être passé d'un C- à un B+ par opposition d'être passé d'un huit à un onze sur vingt puisqu'ils savent qu'ils doivent avoir soixante pourcents pour réussir.

Je devrai être attentive, lorsque j'utiliserai mon outil, de ne pas me laisser tentée à donner des points aux apprenants qui pourraient, par exemple, me demander : « Vous me donneriez combien de points si c'était un examen ? ».

- Le contrôle en cours de formation

Il reprend le principe de l'évaluation formative sur le point de vue du temps. Tout comme l'évaluation formative, il se déroule pendant la formation des apprenants. La raison plus particulière pour laquelle je le retiens est le fait d'évaluer des savoirs de base pendant la formation pour évaluer des compétences plus complexes à la fin, lorsque les connaissances de bases sont maîtrisées. Même si dans ma situation, je ne ferai pas cette démarche telle quelle, je garde à l'esprit que commencer par des savoirs de bases bien acquis permettent souvent une facilité d'acquisition dans les compétences complexes.

- Les ceintures

C'est surtout la coopération entre apprenants que j'ai trouvé intéressante pour cet outil. Le fait de faire travailler un apprenant « faible » avec un apprenant « fort » renforce la cohésion entre les apprenants mais peut aussi aider les deux apprenants : l'apprenant « faible » a la possibilité d'avoir une autre explication que la mienne et parfois cette explication lui convient mieux pour comprendre le cours. Pour l'apprenant « fort », savoir réexpliquer le cours à un autre apprenant, l'aide à savoir s'il le maîtrise bien car il devra pouvoir répondre aux questions et problèmes que l'apprenant « faible » lui posera. Je réfléchirai durant l'année, lorsque je ferai des groupes, de choisir les apprenants en fonction de leur « faiblesse » ou leur « force ». Je

peux imaginer que lorsque je leur présente un cas de secourisme, je les mets en groupe contenant des apprenants « faibles » et des apprenants « forts ».

Je retiens également la grille d'objectifs à laquelle les apprenants peuvent se référer pour s'auto-évaluer. Ces grilles permettent d'être clair sur les attentes que les enseignants ont vis-à-vis des apprenants. Elles doivent évidemment être compréhensibles par tous les apprenants et faciles à utilisées afin qu'ils puissent les utiliser seuls lorsqu'ils étudient par exemple.

- Le portfolio

Pour le portfolio, j'ai tout d'abord aimé qu'il montre l'évolution de l'apprenant tout au long de l'année mais aussi que ce sont les apprenants qui gèrent leur portfolio, ils sont donc acteurs de leur formation. L'analyse de leurs résultats en fonction de leurs méthodes d'apprentissage est bénéfique pour eux afin qu'ils ne reproduisent pas leurs erreurs de méthodes et donc amélioreront leurs résultats. Comme les ceintures, il utilise des grilles pour facilité l'auto-évaluation de l'apprenant, ce que j'avais déjà retenu dans cet outil.

Par contre, je trouve dommage qu'il ne se base que sur quelques travaux, réalisations, évaluations de l'apprenant. Un travail ne montre parfois pas l'entièreté de ce qui ne fonctionne pas dans la méthode d'apprentissage d'un apprenant car il est ponctuel. En plus, certaines compétences ne sont pas évaluées comme par exemple des compétences de savoir-être, de comportement.

- Le dossier d'apprentissage

Il fonctionne un peu comme le portfolio mais de façon plus large et plus complète. On pourrait dire que le portfolio est dans le dossier d'apprentissage car il comporte une partie « analyse » des travaux, ... Il contient non seulement ces analyses mais aussi les cours et les productions des apprenants. C'est pour cela que je me suis intéressée à cet outil. Tout comme le portfolio, il est gérer par l'apprenant et le suit sur

une ou plusieurs année(s). Pour moi, l'idéal est que tout au long de sa formation, l'apprenant puisse toujours avoir la possibilité de revoir les progrès qu'il fait. Malheureusement, pour cela il faudrait que toute l'école fonctionne de cette façon.

2. Elaboration de mon outil

L'outil que je vais réaliser me servira tout d'abord au premier cours afin de donner aux apprenants les objectifs poursuivis pour le cours de secourisme. Il sera pour ce premier cours, essentiellement lu et expliquer (son fonctionnement, quand l'utiliser, pourquoi l'utiliser, ...). Les apprenants sauront mieux ce que j'attends d'eux pour l'examen. Je distribuerai un exemplaire de cette grille à chaque apprenant et leur dirai de le placer en début de leur cours, avant leur notes et qu'ils doivent l'avoir à chaque cours. Si c'est encore possible au premier cours, je l'utiliserai aussi afin de voir si certains objectifs (ou partie de ceux-ci) sont déjà acquis afin de réajuster les notions que j'expliquerai pendant le cours.

Durant l'année, je demanderai aux apprenants d'utiliser la grille après chaque situation de secourisme où ils devront me dire ce qu'il pense devoir faire (surtout les objectifs 3, 4 et 5). Par exemple, reprenons l'exemple cité dans ma situation de départ : « Vous êtes invités chez des amis à un barbecue. [...] Que faites-vous ? ». Après qu'ils aient terminés de répondre au brouillon sur une feuille, je leur demanderai d'utiliser la grille pour s'auto évaluer et apporter les changements qu'ils estiment nécessaire à leur brouillons (dans une autre couleur). Je terminerai par une correction et leur demanderai si, grâce à la grille, ils ont pu mieux réagir à la situation. Qu'ils comparent leur réponse initiale à leur réponse modifiée (en couleur). Je leur dirai que s'ils rencontrent le moindre souci avec la grille (utilisation, beaucoup de croix dans la colonne « non », ...), ils peuvent venir me trouver afin que l'on trouve ensemble une solution.

Avant les examens, je leur conseillerai vivement d'utiliser la grille pour étudier et comment l'utiliser concrètement pour étudier. Par exemple : « Vous venez d'étudier les mots de la liste des termes. Répondez aux questions de l'objectif n°1. Si vous cochez « oui » pour les deux questions, c'est que vous avez atteint l'objectif. ». Je leur rappellerai son utilité et son efficacité (surtout si elle a été démontrée clairement durant l'année).

Voici la grille d'évaluation que j'ai imaginée :

OBJECTIF N°1 : définir dans ses propres mots, les termes relatifs au secourisme.	**oui**	**non**
Est-ce que ➢ je comprends bien chaque terme de la liste donnée ?		
➢ j'arrive à expliquer chacun d'eux dans mes propres mots ?		
OBJECTIF N°2 : identifier les panneaux d'obligation, d'interdiction, d'avertissement, des différents produits chimiques, de secours et d'incendie à partir de reproductions des panneaux.	**oui**	**non**
Est-ce que ➢ je distingue bien les panneaux - d'obligation (image sur un fond bleu),		
- d'interdiction (image entourée et barrée en rouge),		
- d'avertissement (image sur un triangle orange),		
- des différents produits chimiques (image sur un carré orange),		
- de secours (image sur un fond vert),		
- et d'incendie (image sur un fond rouge) ?		
➢ je peux décrire oralement la signification de chaque panneau ?		
OBJECTIF N°3 : déterminer la meilleure procédure à mettre en place à partir d'une situation d'accident donnée.	**oui**	**non**
Est-ce qu'à partir de la situation donnée, j'ai ➢ utilisé la vue, l'ouïe, le toucher et l'odorat pour collecter les informations nécessaires avant d'agir ?		
➢ questionné les témoins, la victime pour collecter ces informations ?		
➢ été capable de dire qui était impliqué dans l'accident (âge, sexe, nombre, cas particulier comme une grossesse par exemple) ?		
➢ été capable de dire s'il y avait encore un risque de surraccident ?		
➢ pu établir la liste des objets et des personnes utiles à ma prise en charge de l'accident ?		
➢ pu identifier de quelle situation il s'agit ?		

OBJECTIF N°4 : appliquer les gestes utiles au secourisme suivant la situation d'accident donné.	**oui**	**non**
Est-ce qu'à partir de la situation donnée, j'ai su ➢ appliquer les gestes pour établir l'état de conscience d'une victime ?		
➢ libérer les voies respiratoires d'une victime ?		
➢ faire le V.E.S. chez une victime ?		
➢ contrôler les signes de circulation d'une victime ?		
➢ les numéros de téléphone utile ?		
➢ quelles données je dois transmettre aux secours (type d'accident, lieu, nombre de victimes, âge et sexe des victimes, dangers présents, bilan des victimes) ?		
➢ appliquer la réanimation pulmonaire ?		
➢ appliquer la réanimation cardio-pulmonaire seul(e) ?		
➢ appliquer la réanimation cardio-pulmonaire avec une deuxième personne ?		
➢ mettre la victime en P.L.S. ?		
➢ exécuter la prise de Rautek ?		
➢ effectuer un cooling ?		
➢ pratiquer la manœuvre de Heimlich ?		
➢ pratiquer la manœuvre de Mofenson ?		
➢ comprimer au bon endroit en cas d'hémorragie ?		
➢ conserver dans les conditions optimales un segment amputé ?		
OBJECTIF N°5 : exécuter ou décrire oralement les étapes de la procédure choisie.	**oui**	**non**
Est-ce qu'à partir de la situation donnée, j'ai pensé à ➢ me maîtriser ?		
➢ observer avant d'agir ?		
➢ déterminer la situation de l'accident ?		
➢ éviter le surraccident pour moi, pour la victime, pour les autres ?		
➢ établir le bilan de la victime (conscience, respiration, circulation) ?		
➢ appeler les secours ?		
➢ agir en conséquence de la situation ?		
➢ participer au suivi ?		

3. Réflexions sur mon outil

La première chose que je voudrais préciser, c'est que je suis consciente que cet outil n'est pas miraculeux, il a été fait afin d'aider les apprenants à réussir, à étudier mais il n'a pas encore donné de résultats. Bien sûr, je devrai surement l'amélioré en le testant. La seconde remarque que je fais, c'est que cette grille n'a pas pu être testée sur les apprenants. Etant donné qu'ils sont déjà en examen depuis les vacances de Pâques, je ne les ai plus vus en cours et donc il m'était impossible de la leur présenter. Il faut dès lors que je garde à l'esprit plusieurs éléments lorsque je l'utiliserai.

La compréhension de cette grille ne sera peut-être pas claire pour tous les apprenants, tant sur la compréhension du français que sur son utilisation. Les apprenants n'étant pas habitués à cette méthode d'évaluation, il leur faudra peut-être un temps d'adaptation et ils devront d'abord se familiariser avec la grille. De mon côté, je devrai peut-être formuler certaines phrases d'une autre façon, je devrai peut-être rajouter ou enlever certains critères d'évaluation ou enfin, être plus précise dans les critères. Comme je le dis plus haut, par exemple, si un critère est acquis pour tous les apprenants, il serait inutile de le laisser dans la grille. En plus, cet outil est réalisé en fonction d'une situation de l'année scolaire 2008-2009, les apprenants auront donc changés pour l'année scolaire qui vient. Le public cible pouvant changer d'une année scolaire à une autre, les apprenants seront plus visuels ou plus auditifs, en fonction de cette donnée, je pense déjà à faire un outil différent inspiré des cibles. Mais je garderai le principe de mettre des croix, points, ... et non de formuler des phrases car c'est, non seulement, plus rapide à compléter mais aussi plus valorisant pour les apprenants qui ont des difficultés en français.

Je sais également qu'il faudra que je prévoie une remédiation en fonction des résultats des apprenants. Tout d'abord une fiche de verbalisation, que l'apprenant remplira après une évaluation faible, et qui l'aidera à trouver la méthode d'apprentissage qui lui convient le mieux. Ensuite, probablement, une explication

supplémentaire, réalisée avec une autre méthode d'apprentissage, en fonction des apprenants. Je conçois cette fiche de verbalisation comme ceci :

Après une évaluation qui s'est mal passée, remplir cette fiche m'aidera à comprendre pourquoi.

J'identifie les erreurs que j'ai faites :

.....

.....

.....

Lorsque j'étudie, je (je coche la ou les réponses qui me convienne(nt))

- o Parle tout haut
- o Demande à quelqu'un d'étudier avec moi
- o Réécris des mots, des phrases, ...
- o Autre (je précise) : .....

Lorsque je suis devant une difficulté, je (je coche la ou les réponses qui me convienne(nt))

- o Me décourage et fait autre chose
- o Demande à quelqu'un de m'aider
- o Essaye tout(e) seul(e) tous les moyens possibles jusque quand je trouve la solution
- o Autre (je précise) : .....

Ce qui m'aide en classe pour comprendre :

.....

.....

.....

Les conseils et les astuces pour la prochaine fois :

.....

.....

.....

Mais je ne me suis pas plus étendue sur ce sujet qui n'est plus vraiment mon sujet de départ de mon épreuve intégrée.

V. CONCLUSION

Finalement, pourquoi des résultats si faibles lors de l'examen de janvier chez les apprenants ? Qu'est-ce que je n'ai pas fait pour aider les apprenants à réussir ? La solution que j'ai développée dans ce travail est l'évaluation formative. En effet, avec le recul, j'ai remarqué qu'aucune évaluation durant l'année n'avait été faite. J'ai choisi l'évaluation formative car j'ai appris que la cotation, dans ma situation, n'était pas la solution idéale. Cette épreuve intégrée, j'ai essayé de la faire de façon pratique, d'en tirer un outil utilisable directement l'année prochaine. C'est pour cela que j'ai tenté de créer un outil facile à utiliser mais il reste encore à le tester et peut-être à l'améliorer. Il me fallait dès lors, pour cette création, repérer les éléments de l'évaluation formative et réunir quelques exemples afin de la réaliser au mieux.

Voilà ce travail fini, que de réflexions faites, que de notions apprises. La cotation était quasiment la seule méthode que j'utilisais pour mes évaluations : toutes les productions réalisées par les apprenants étaient cotées. J'éviterai un maximum de l'utiliser. J'ai agrandi mes connaissances au point de vue des différentes évaluations : je n'en connaissais que deux ou trois de façon très superficielle. J'en connais maintenant plusieurs et, en me basant sur leurs buts, je pourrai alors m'en servir au bon moment et au mieux de chacune d'elles. J'utiliserai les erreurs des apprenants aussi à mes propres fins pour prendre du recul et réajuster mes méthodes d'enseignement. J'ai aussi appris comment rendre les apprenants plus actifs dans leur évaluation ; c'est en leur laissant le temps de s'auto-évaluer qu'ils seront un peu plus au centre de leurs apprentissages. Mon vocabulaire s'est également étoffé ; par exemple, le terme de « docimologie » était inconnu pour moi avant de commencer ce travail.

En réfléchissant plus loin dans ma profession, il reste encore beaucoup de choses à faire malgré le chemin déjà parcouru. J'ai pu remarquer que l'évaluation est en interaction avec d'autres concepts de pédagogie mais il n'était pas possible de les développer dans ce travail. Je devrai revoir ma façon de donner ce cours de

secourisme. J'envisage, comme décris plus haut, de revoir le déroulement de mes leçons en prévoyant de faire des évaluations formatives tout au long de la formation des apprenants ; de m'arrêter de temps en temps afin de réfléchir au déroulement de mes leçons et de repérer les échecs pour essayer d'y remédier. Mais aussi en fournissant aux apprenants une liste des termes et des notions de secourisme. En poussant la réflexion plus loin encore, j'envisage de leur donner les questions d'examens car au final qu'est-ce que je veux qu'ils apprennent ? Au vue de mes objectifs, j'aimerais qu'ils puissent réagir efficacement face aux situations semblables aux situations que je donne à l'examen. Donc si les apprenants arrivent, en travaillant et étudiant chez eux les situations d'examen, à prendre en charge une situation donnée, j'atteindrai mes objectifs d'apprentissage...

VI. BIBLIOGRAPHIE

1. Monographie

- CEPEC (Ed.) (1994). *L'évaluation en question*. Collection : Pédagogies dirigée par P. Meirieu. 5e édition, Paris : ESF.
- Maccario B. (1988). *Ce que valent nos enfants, L'école à l'heure de l'évaluation*. Milan : éducation.
- Mortier N. (2008). *Secourisme*. In Mortier N. *Besoin d'éviter les* dangers. Notes de cours distribuées et questions d'examens, Institut Dominique Pire, Bruxelles.
- Viau R. (2006). *La motivation en contexte scolaire*. Collection : Pédagogies en développement dirigée par J-M. De Ketele. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.

2. Chapitre d'un livre

- Hadji C. (1997). *Agir en remédiant de façon* efficace. In Hadji C. *L'évaluation démystifiée*. (pp.112-118). Paris : ESF éditeur.
- Muller F. (2004). *Connaître les pièges de l'évaluation* et *Faire passer l'objectif aux élèves*. In Muller F. *Manuel de survie à l'usage de l'enseignant (même débutant)* (pp.221-222). Paris : l'Etudiant.
- Presseau A. (2004). *Les types de connaissances*. In Presseau A. *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe* (pp.5-7). Montréal : Chenelière Mc Graw-Hill.
- Sousa A. (2002). *La taxonomie du développement cognitif de Bloom*. In Sousa A. *Un cerveau pour apprendre*. (pp.271-276). Montréal : Chenelière éducation.

3. Périodique

- Pantanella R. (2005). *L'évaluation des élèves. Cahiers Pédagogiques, numéro 438, pp. 9-56.*
- Philippe P. (1990). *De la motivation à l'évaluation formative. Cahiers pédagogiques, numéro 284-285, p. 70.*

4. Site internet

- Brien R. (s.d.). *Construction de N.I.* En ligne http://www.fse.ulaval.ca/Robert.Brien/ni2/s3procd.htm, consulté le 23 avril 2009.
- Cartier S. (2000). *Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se porte mieux*. En ligne sur le site Web de *Correspondance* : http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-3/Cartier.html, consulté le 23 avril 2009.
- Castiaux M. (2002). *Sous l'habit, le moine*. En ligne sur le site Web de *Traces de changement* : http://www.changement-egalite.be/spip.php?article273, consulté le 9 avril 2009.
- Dan Draghici A. (2002). *L'erreur, un outil pour enseigner*. En ligne sur le site Web de *Les stratégies d'enseignement au collège et à l'université* : http://www.unites.uqam.ca/pcpes/pdf/Astolfi.pdf, consulté le 26 avril 2009.
- Desbiens M. (s.d.). *Différentes connaissances... différentes façons d'apprendre*. En ligne sur le site Web de *Protic* : http://www.protic.net/profs/micheldesbiens/eleves/metaeleve/connaissances.htm, consulté le 23 avril 2009.
- Henin J. (1990). *Apprendre à penser, penser pour apprendre*. En ligne sur le site de *Restode* : http://www.restode.cfwb.be/download/infoped/info6d.pdf, consulté le 23 avril 2009.

- Larousse (2009). En ligne http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/former/34651, consulté le 12 mai 2009.
- Le Grand Robert (2009). En ligne http://www.lerobert.com/index.php?option=com_enligne&page=authentification&task=identification&Itemid=818, consulté le 28 avril 2009.
- SeRDeP (2001). *Quand il s'agit d'évaluer... n°1 à 8*. En ligne http://www.segec.be/FESeC/Evaluation/index.htm, consulté le 26 avril 2009.
- Menot M. (s.d.). *Mon dossier d' « Apprenti Sage » Garder trace de ce que je fais et comment je le fais*. En ligne sur le site de *Salle des profs* : http://www.segec.be/~salledesprofs/ChantiersDidactiques/cdtraces/telechargement/Dossier_Apprenti_Sage.pdf, consulté le 8 avril 2009.
- Muller F. (1998-2008). *Fonctions de l'évaluation : diagnostique, formative, sommative*. En ligne sur le site de *Diversifier* : http://francois.muller.free.fr/diversifier/index.htm, consulté le 1 juin 2009.
- Renard A-S. (2005). *Notre classeur « d'apprentis sages », droit de regard sur notre travail …* . En ligne sur le site de *Salle des profs* : http://www.segec.be/~salledesprofs/Ressources/boitesaoutils/relations/Classeur_apprentis_sages.pdf, consulté le 8 avril 2009.

ANNEXES

Annexe A : « Les brûlures » (Mortier N., 2008)

Voici un exemple de notes de cours données aux apprenants après avoir vu, en classe, les brûlures :

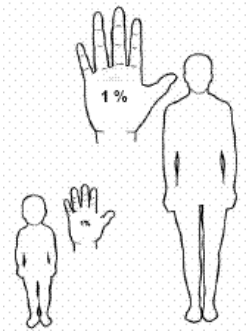
VI. Brûlures

Celle-ci s'évalue en % en sachant que la paume de la main de la victime = 1%

1. Définition

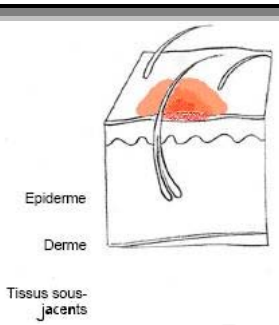
Lésions plus ou moins étendues, de profondeurs variables produites par des agents physiques et / ou chimiques.
Il existe plusieurs facteurs de gravité :

- L'étendue

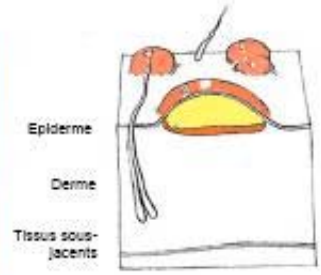


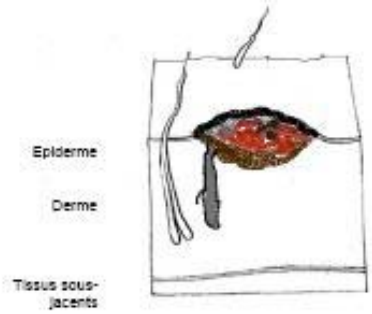
- La profondeur

  Il existe 3 degrés :



3° = peau carbonisée, aspect « carton blanc », non douloureux





- La localisation
  Les plus graves sont aux mains, pieds, siège, organes génitaux.
- L'âge et l'état du sujet
  Les brûlures seront plus dangereuses chez l'enfant et les personnes âgées ainsi que chez les personnes diabétiques, sous chimio thérapie, malade du SIDA, …
- La cause et la durée
  Plus le contact est long et plus les produits sont corrosifs, plus la brûlure sera grave.

1. Physiopathologie

Les brûlures ont tendance à être sous-estimées, or il existe des risques d'infection et de choc traumatique (due à la perte de liquide plasmatique, à la douleur, à l'état général). C'est pourquoi toute brûlure du 2e degré supérieure à 1% de la surface corporelle, les brûlures du 3e degré et les cas particuliers seront dirigés vers les secours spécialisés.

2. Interventions du secouriste

a) Observer

Quel est l'agent causal ?

b) Agir

- Se maîtriser
- Eviter le suraccident
  → Supprimer la cause.
  → Faire le « cooling » = passer la zone brûlée sous l'eau courante pendant 20 min. à jet modéré de 20 cm et à t° 20°

- Faire le bilan
  → Retirer les vêtements s'il s'agit d'une brûlure chimique.
  → Oter si possible les bagues et les bijoux.

c) Appeler les secours

OU faire appeler par une tierce personne.

d) Participer au suivi

- Emballer le site de brûlure avec un triangle stérile ou à défaut un drap propre et sec
- Couvrir la personne

  ! Si brûlure au visage, couvrir les yeux de compresses humides !

Annexe B : « Plan d'action » (Mortier N., 2008)

XI. PLAN D'ACTION

Accident/Danger

Eviter le surraccident

Observer

Hémorragie — Etouffement — Ni hémorragie, Ni étouffement — Traumatisme

Comprimer — Expulser — Ni traumatisme — ! Immobiliser !

Alerter

Conscience

Réaction — Sans réaction

Observer — Ouvrir les voies respiratoires

Plaie — Brûlure — Malaise — V.E.S.

Allonger — Cooling — Repos — Respiration — Sans respiration

Alerter — P.L.S. — 2 insufflations

Alerter — Observer

Respiration — Sans respiration

Observer

Circulation — Sans circulation

Alerter — Alerter

Bouche à bouche — Massage cardio-pulmonaire

Dans tous les cas, à la fin :

- Surveiller la (les) victime(s) jusqu'à ce que les secours arrivent
- Participer au suivi dès que les secours sont là

Annexe C : « Questions pratiques d'examen » (Mortier N., 2008)

Voici quelques exemples de questions d'évaluation que j'avais posée.

19. Vous allez faire vos courses à pied. En revenant, vous êtes témoin d'un accident entre une voiture et un cycliste. L'automobiliste s'arrête et le cycliste retombe 2 mètres plus loin. Vous vous approchez de l'accident et vous trouvez le cycliste, un enfant, inconscient mais qui respire. L'automobiliste propose de l'emmener à l'hôpital.

Que faites-vous par ordre chronologique ? Envisagez toutes les possibilités à partir de cette situation.

20. Vous êtes dans un café avec un ami, vous buvez un café. Une passante s'assied à côté de vous, elle n'arrive pas à reprendre son souffle et manque d'air. Elle reste consciente mais à du mal à vous répondre de façon compréhensible tellement elle est à bout de souffle.

Que faites-vous par ordre chronologique ? Envisagez toutes les possibilités à partir de cette situation.

21. L'été est là et vous vous promenez dans la campagne. Sur votre chemin vous croisez 2 cavaliers. Tout à coup, un des chevaux se met à ruer et met à terre son cavalier qui tombe sur le dos. L'autre cavalier descend immédiatement de son cheval et essaye de mettre la victime debout.

Que faites-vous par ordre chronologique ? Envisagez toutes les possibilités à partir de cette situation.

	22. Vous visitez une exposition, il faut très chaud. Vous croisez un visiteur qui se tient la poitrine des 2 mains et qui grimace. Il s'assied à terre et transpire excessivement. Il est conscient mais il n'arrive pas à répondre à vos questions. Que faites-vous par ordre chronologique ? Envisagez toutes les possibilités à partir de cette situation.
	23. Vous rendez visite à des amis dont la femme est enceinte. Lorsque le mari vous ouvre la porte, vous entendez quelqu'un qui tombe dans les escaliers et qui crie. Vous retrouvez la femme consciente mais qui saigne à l'entre jambe. Elle se plaint de douleurs dans le bas du ventre. Que faites-vous par ordre chronologique ? Envisagez toutes les possibilités à partir de cette situation.
	24. Cela fait 1 heure que vous êtes chez votre amie. Elle commence à s'inquiéter de ne pas entendre son fils depuis trois quarts d'heure et l'appelle mais n'obtient aucune réponse. Elle fait alors le tour de la maison et le trouve dans la salle de bain inconscient, des médicaments étalés devant lui. Que faites-vous par ordre chronologique ? Envisagez toutes les possibilités à partir de cette situation.

Annexe D : « Questions théoriques d'examen » (Mortier N., 2008)

Voici quelques exemples de questions d'évaluation que j'avais posée.

Secourisme : méthode de premier secours et de premiers soins aux personnes blessées ou accidentées.
Interdit aux véhicules de manutention.
100 : numéro d'appel d'urgence depuis u téléphone fixe.
Protection des mains obligatoire.
Danger général.

112 : numéro d'appel d'urgence depuis un gsm.
Flamme nue interdite.
Champ magnétique important.
Numéro de téléphone d'urgence de la police : 101.
Radiation laser.
Charge suspendue.
Numéro de téléphone du centre anti poison : 070/245.245.
Issue de secours.
Basse température.
R.C.P. seul : réanimation cardio-pulmonaire avec 2 insufflations/15 compressions.
Extincteur.
Radiation non ionisante.
R.C.P. à 2 : réanimation cardio-pulmonaire avec 1 insufflation/5 compressions.
Facilement inflammable.
Véhicule de manutention.
P.L.S. : position latérale de sécurité pour une victime inconsciente mais qui a un pouls et qui respire.
Piéton interdit.
Téléphone de secours.
Obstruction respiratoire : engorgement ou obstacle au niveau des voies respiratoires entraînant un arrêt du libre passage de l'air.

Annexe E : « Pourcentages des premières années »

J'ai repris, sous forme de tableau, les résultats des apprenants pour ensuite, les transformer en pourcentages.

	1e A	1e B	1e C	Total	Pourcentage
Nbre d'apprenants inscrits	30	40	35	105	**100%**
Nbre d'absents	2	8	6	16	**15,24%**

Nbre d'apprenants ayant obtenu 59% ou moins	11	15	9	35	**33,33%**
Nbre d'apprenants ayant obtenus entre 60 et 69%	6	4	3	13	**12,38%**
Nbre d'apprenants ayant obtenus 70% et plus	11	13	17	41	**39,05%**

Annexe F : « Contrez les effets pervers de l'évaluation » (Muller F., 2004)

Contrez les effets pervers de l'évaluation

Quelques discordances repérées dans les pratiques d'évaluation.

Effet de fatigue ou d'ennui	**Effet de halo**	**Effet de relativisation**
Peut engendrer laxisme ou sur-sévérité	Le professeur, influencé par des caractéristiques de présentation (soin, écriture, orthographe) surestime ou sous-estime la note.	Plutôt que de juger intrinsèquement d'un travail, les professeurs jugent ce dernier selon les travaux dans lesquels il est inséré.
Effet de contamination	**Effet de tendance centrale**	**Effet de l'ordre de correction**
Les notes attribuées successivement aux différents aspects d'un même travail s'influencent mutuellement.	Par crainte de surévaluer ou de sous-évaluer un élève, le professeur groupe ses appréciations vers le centre de l'échelle. Un travail moyen paraîtra bon s'il suit un travail médiocre.	Devant un nouveau travail ou un nouveau candidat à évaluer, un juge peut se laisser influencer par la qualité du candidat précédent.
Effet de stéréotypie	**Effet de flou**	**Effet de trop grande indulgence et de trop grande sévérité**
Le professeur maintient un jugement immuable sur la performance d'un élève, quelles que soient ses variations effectives.	Les objectifs poursuivis et les critères de notation ne sont pas toujours définis avec précision.	Certains juges sont systématiquement trop indulgents ou trop sévères dans toutes leurs évaluations.

Annexe G : « Quinze façon de démotiver en évaluant » (Pantanella R., 2005)

Quinze façons de démotiver en évaluant

Voici un aide-mémoire pour les profs tentés par les dérives évaluatrices… C'est une petite liste établie lors de la Rencontre d'été du Crap, en 2003, à Rambouillet, dans l'atelier « Évaluer sans démolir » animé par Jean-Claude Voirpy et Philippe Watrelot.

L'humiliation publique

1. Faire applaudir la classe à une faute grossière.

2. Remettre les copies par ordre de notes et ajouter des commentaires sur les personnes ou des gestes de mépris ostentatoires (jeter les copies par terre, déchirer la copie la plus faible).

Les humiliations privées

3. Souligner (en rouge) la nullité rédhibitoire de l'élève à l'occasion d'une erreur bénigne (« Cette faute paraît presque intelligente au milieu de vos déluges d'inepties »).

L'arbitraire

4. Laisser la copie totalement vierge de corrections à l'exception d'une note chiffrée

5. Accompagner la note d'un commentaire lapidaire, définitivement négatif (« Charabia », « Rien compris », etc.).

6. Expliquer que la note n'a de toute façon aucune valeur objective et donc refuser *a priori* toute explication et toute révision.

Les corrections inutilisables

7. Écrire le commentaire de manière illisible.

8. Écrire, en guise de commentaire, un discours abscons.

9. Écrire un commentaire qui ne s'appuie sur aucun indicateur (« manque de rigueur », « ensemble confus », « les bases ne sont pas acquises »).

Les pratiques excluantes

10. Choisir, pour l'interro, des questions hors programme pour repérer la tête de classe.

11. Choisir des questions infaisables pour rappeler qui est le prof.

L'abus de pouvoir

12. Punir l'échec par une sanction disciplinaire (« c'est nul, je vous donne un devoir supplémentaire et si vous protestez, ce sera une heure de colle »).

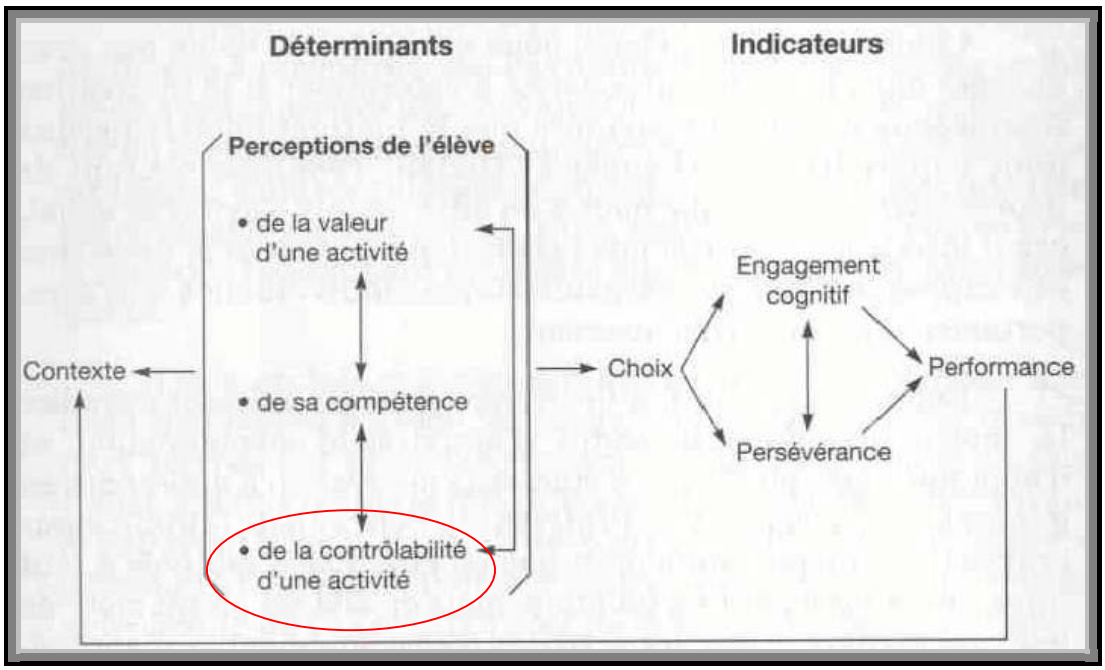
13. Punir l'inconduite par une mauvaise note au contrôle (« Moins deux pour le bavardage »).

14. S'appliquer à adopter un système de notation différent des autres profs (noter à l'aide d'échelles variables, utiliser des critères qui mélangent les constats de connaissance, d'attitude, de discipline, etc.)

15. Démolir la notation des collègues (« Et oui, on n'est plus dans la classe de monsieur Machin, chez moi, il ne suffit pas de remplir deux pages pour avoir la moyenne »).

Annexe H : « Un modèle de motivation en contexte scolaire » (Viau R., 2006)

Rolland Viau (1997) intègre, dans un schéma, la notion de la contrôlabilité d'une activité (je l'ai entouré en rouge) comme déterminant de la motivation scolaire.



Annexe I : « Exemple de tâche évaluée en géographie » (SeRDeP, 2001)

/ En traitant l'information donnée par les médias et en consultant d'autres sources, l'élève identifie les acteurs et les enjeux d'un conflit géopolitique et exprime sa position argumentée à propos de ce conflit.

Géographie

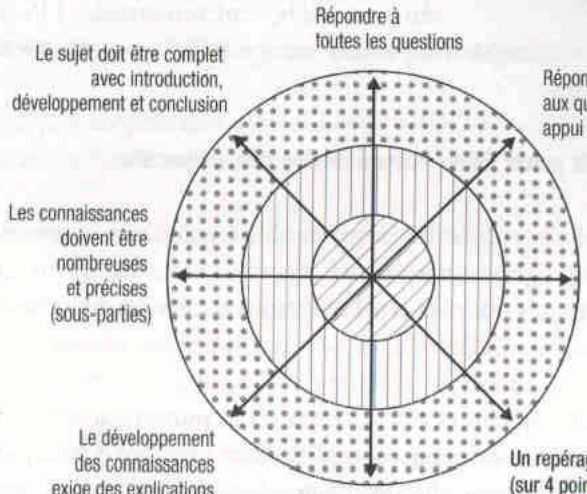
EXEMPLE DE TÂCHE ÉVALUÉE	CRITÈRES	INDICATEURS
Identifier les acteurs et les enjeux du conflit qui oppose les Kurdes et la Turquie. Exprimer quelques conditions réalistes qui pourraient contribuer à une solution pacifique de ce conflit.	*Pertinence*	Les acteurs et les enjeux identifiés concernent bien le conflit mentionné.
	Précision	Les acteurs et les enjeux du conflit sont correctement et clairement identifiés.
	Profondeur	Les acteurs et les enjeux cachés sont identifiés.
	Autonomie	La présentation des acteurs et des enjeux témoigne de l'esprit d'initiative de l'élève.

Annexe J : « Les cibles d'évaluation » (Muller F., 2004)

Le brevet des collèges - cible d'évaluation

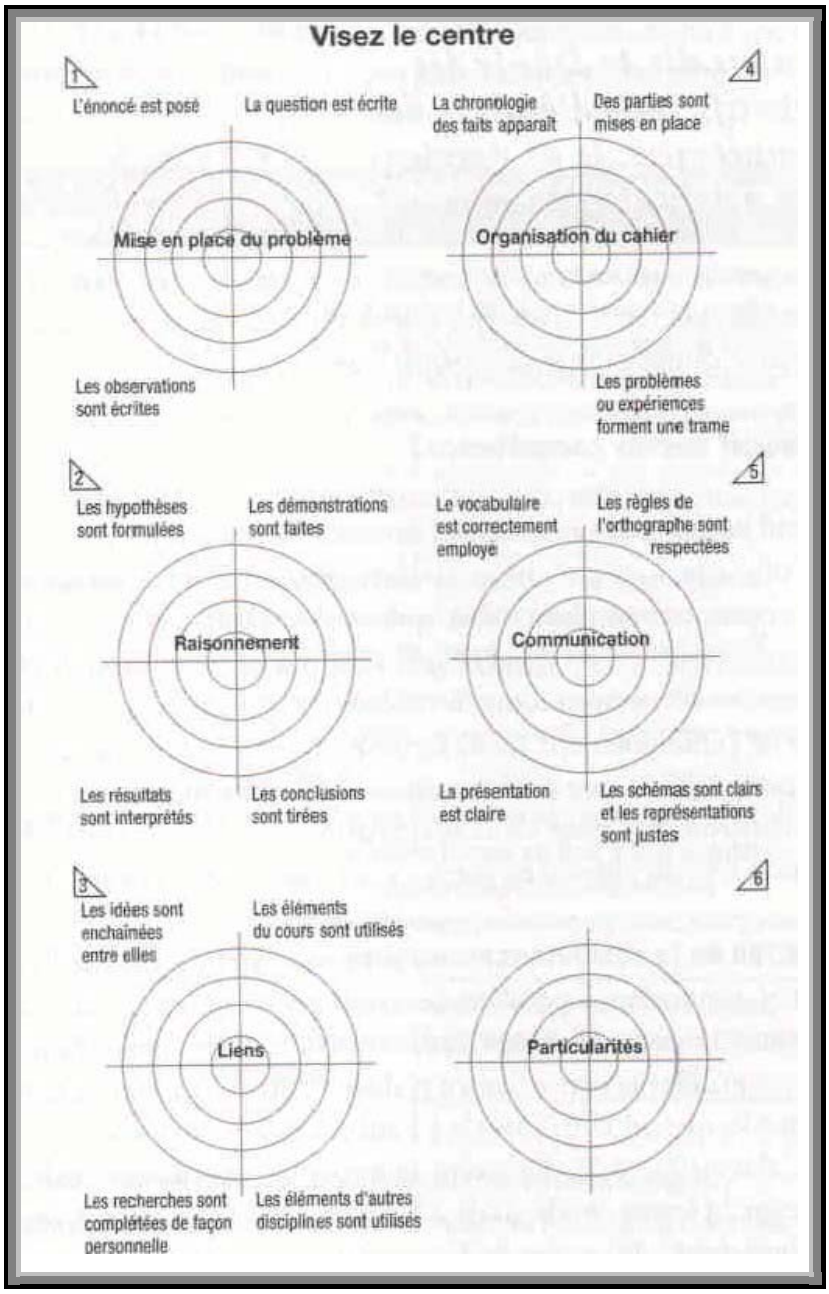
Un sujet rédigé (sur 14 points)

Une explication de documents (sur 18 points)


Répondre à toutes les questions
Le sujet doit être complet avec introduction, développement et conclusion
Répondre précisément aux questions en prenant appui sur le document
Les connaissances doivent être nombreuses et précises (sous-parties)
Argumenter les réponses avec vos connaissances
Le développement des connaissances exige des explications claires (causes, faits, conséquences)
Présentation, orthographe (sur 4 points)
Un repérage (sur 4 points)
Précision de la localisation ou des repères chronologiques

Pas réussi | Moyennement réussi | Très bien réussi

Appréciations sur le brevet



Annexe K : « 4 niveaux de maîtrise des compétences disciplinaires » (SeRDeP, 2001)

4 niveaux de maîtrise des compétences *disciplinaires*:
A= Maîtrise aisée
B = Maîtrise suffisante
C = Maîtrise partielle
D= Maîtrise insuffisante

Annexe L : quelques exemples de ceintures (Pantanella R., 2005)

Elles sont classées de la plus basse à la plus complexe. Les ceintures de différents thèmes comportent les mêmes couleurs et sont classées dans le même ordre ; par exemple, on retrouve une ceinture blanche dans les ceintures d'écrivain et dans les ceintures de calcul, à un niveau bas.

Ceintures d'écrivain

Rose	• Faire une dictée à un adulte • Faire un dessin qui parle de quelque chose
Blanche	• Dicter à un adulte une phrase qui veut dire quelque chose • Raconter une histoire à partir d'un dessin • Faire un dessin qui parle d'une histoire ou d'un film
Jaune	• Dicter à un adulte une histoire avec un début et une fin • Écrire seul une phrase qui veut dire quelque chose • Donner des idées dans un texte fait par la classe • Écrire une phrase qui parle d'une image (dessin ou photo) • Trouver un titre d'un texte ou d'une image
Orange	• Écrire un texte de 5 lignes qui veut dire quelque chose • Utiliser plusieurs phrases pour écrire un texte • Améliorer un texte écrit avec l'aide d'un adulte • Enlever certaines répétitions • Utiliser le passé, le présent et le futur quand il le faut

Ceintures de calcul

Blanche	• 5.01 Connaître les sens de l'addition • 5.02 Additionner deux nombres à deux chiffres (sans retenue) • 5.03 Résoudre des problèmes sur les pirates • 5.04 Additionner de tête deux nombres ($\Sigma<20$)
Jaune	• 5.05 Additionner deux nombres à deux chiffres (avec retenue) • 5.06 Connaître les sens de la soustraction • 5.07 Soustraire deux nombres sans retenue • 5.08 Additionner de tête deux nombres ($\Sigma<100$) sans retenue • 5.09 Résoudre des problèmes sur l'espace
Orange	• 5.10 Connaître les sens de la multiplication • 5.11 Multiplier par un nombre à un chiffre • 5.12 Résoudre des problèmes sur les Indiens • 5.13 Soustraire de tête sans retenue • 5.14 Connaître les tables de multiplication de 2, 5 et 10

Les ceintures de compétences en orthographe

ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE		
Pour obtenir les ceintures suivantes :	*Ce que je suis capable de faire :*	*Validation :*
BLANCHE	J'écris une vingtaine de lignes lisibles, ponctuées, dont les mots sont reconnaissables (pas d'erreur phonique).	
JAUNE	J'accorde correctement (en genre et nombre) les éléments du groupe nominal (déterminant + nom + adjectif proche).	
ORANGE	J'accorde correctement les verbes proches du sujet.	
VIOLETTE	Je ne commets pas de confusion graphique entre participe passé, imparfait et infinitif (pour les verbes du 1er groupe).	
VERTE	Les participes passés sont correctement accordés (cas simples).	
BLEUE	J'accorde correctement les verbes éloignés du sujet.	
POURPRE	Je repère bien les chaînes d'accord et mets les marques d'accord éloignées : participes apposés, adjectif séparé du nom par plusieurs mots...	
MARRON	Les homophones courants sont écrits sans erreur : c'est/ces/ses - ma/m'a - est/et...	
NOIRE	J'accorde correctement les participes passés : cas difficiles (accord avec COD placé avant, verbes pronominaux...)	

ORTHOGRAPHE D'USAGE		
Pour obtenir les ceintures suivantes :	*Ce que je suis capable de faire :*	*Validation :*
JAUNE	Les mots courants sont correctement orthographiés, en particulier à la finale.	
VERTE	Les accents sont correctement employés.	
BLEUE	Les consonnes doubles sont bien marquées.	
ROUGE	Les lettres étymologiques (ph, th, y...) sont correctement marquées.	

Annexe M : « Les types de connaissances » (Presseau A., 2004)

Connaissances déclaratives	
Ce qu'elles sont	• Elles permettent de savoir. • Faits, événements, règles, principes, savoirs
Question à laquelle elles répondent	Quoi ?
Danger	Penser que la présentation de connaissances déclaratives rendra les élèves capables de les utiliser fonctionnellement (connaissances procédurales) et judicieusement (connaissances conditionnelles).
Exemples fournis	• Une définition • Les « jeux » et les « tables » • L'énoncé d'une règle grammaticale
Stratégies pédagogiques pour favoriser leur apprentissage	• Faire formuler aux élèves des prédictions et les leur faire vérifier. • Méthode SVA (ce que je sais, ce que je veux savoir, ce que j'ai appris) : corriger les connaissances erronées et rendre les attentes plus réalistes. • Faire résumer. • Faire déterminer les éléments les plus importants. • Faire relever les éléments encore nébuleux. • Faire paraphraser, élaborer. • Présenter fréquemment des exemples et des contre-exemples.

Connaissances procédurales	
Ce qu'elles sont	• Elles permettent d'agir. • Des séquences d'actions, des procédures, des savoir-faire • Une condition => plusieurs actions
Question à laquelle elles répondent	Comment ?
Danger	Penser, parce que les élèves sont capables de suivre une procédure, qu'ils sauront quand et pourquoi (connaissances conditionnelles) il est pertinent d'y recourir et qu'ils y recourront effectivement.
Exemples fournis	• Effectuer des opérations d'addition, de multiplication. • Lire une histoire. • Effectuer un exercice en laboratoire en respectant un protocole déjà établi.
Stratégies pédagogiques pour favoriser leur apprentissage	• Faire une démonstration devant la classe en utilisant un modèle de pensée à voix haute (explicitation). • Amener les élèves à répéter dans leur tête les étapes à suivre. • Offrir un support écrit (affiches, tableau) auquel les élèves peuvent se référer, au besoin. • Offrir des situations multiples et variées d'utilisation des procédures apprises. • Fournir de la rétroaction quant à l'efficacité des procédures utilisées et aux économies qu'elles génèrent.

Connaissances conditionnelles	
Ce qu'elles sont	• Elles permettent de reconnaître. • Classifications, catégorisations • Plusieurs conditions => une action
Questions auxquelles elles répondent	Quand ? Pourquoi ?
Danger	Penser, parce que les connaissances conditionnelles sont exploitées dans un contexte particulier ou hors d'un contexte, qu'elles pourront être mobilisées dans d'autres contextes et à d'autres moments.
Exemples fournis	• Reconnaître un participe passé dans une phrase. • Distinguer les éléments essentiels des éléments secondaires dans un problème. • Déterminer l'opération à effectuer dans un problème de mathématiques.
Stratégies pédagogiques pour favoriser leur apprentissage	• Présenter des exemples et des contre-exemples et faire générer, par les élèves, des exemples et des contre-exemples. • Présenter plusieurs situations à l'intérieur desquelles les conditions d'utilisation sont les mêmes. • Servir de modèle qui pense à voix haute et utiliser les élèves comme modèles qui pensent à voix haute. • Préciser aux élèves les pièges à éviter. • Faire élaborer par les élèves des situations qui nécessitent la réutilisation des connaissances.